

Oelkers, Jürgen

Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 9-23. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 9-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218321 - DOI: 10.25656/01:21832

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218321>

<https://doi.org/10.25656/01:21832>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

Inhalt

Vorwort	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern	195
Hinweise zu den Autoren	219

Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß

1672 konfrontiert WILLIAM TEMPLE in seinem „Essay upon the Original and Nature of Government“ (Works vol. I/S. 95–108) moderne Vertragstheorien der politischen Herrschaft mit Begründungen, die von der natürlichen Autorität des Herrschers ausgehen. Die naturrechtlichen Vertragstheorien wollen die Regierung von der Genealogie der Geschlechter ablösen und die Ausübung der Macht an Übereinkünfte (mutual Contract) binden (ebd., S. 99). Derartige Theorien aber, so TEMPLE, überspringen die großen historischen Unterschiede der Regierungsformen (ebd., S. 96) durch Abstraktionen, während für die tatsächliche Geschichte der Macht gelte: „All Nations Appearing, upon the first Records that are left us, under the Authority of Kings, or Princes, or some other Magistrates“ (ebd., S. 99).

Das wird gerechtfertigt mit einem Paternalismus¹, der von dem natürlichen *Erziehungsverhältnis* ausgeht: Ein Mann, der seine Art durch die Zeugung vieler Kinder fortsetzt, muß für den notwendigen Lebensunterhalt sorgen, seine Familie gegen Gefahren verteidigen, die Kinder erziehen und unterrichten sowie ihnen schließlich einen Begriff der höchsten Natur und des ewigen Lebens geben. Aus *dieser* Erfahrung erwächst die Grundvorstellung jeder Regierung:

„From all this must naturally arise a great paternal Authority, which disposes his Children (at least till the Age when they grow Fathers themselves) to believe what he teaches, to follow what he advises, and obey what he commands.

Thus the Father, by a natural Right as well as Authority, becomes a Governour in this little state; and if his Life be long, and his Generations many (as well as those of his Children) he grows the Governour or King of a Nation, and is indeed a *Pater Patriae*, as the best Kings are, and as all should be“ (ebd., S. 100).

Die Familie ist das Urbild der politischen Herrschaft, wobei die beiden Formen des *pater familias*, die des weisen und die des tyrannischen Machthabers, umstandslos auf die Gesellschaft projiziert werden (ebd., S. 101/102). Sie ist einfach die Familie im Großen und in gleicher Weise davon abhängig, ob die Erziehung gelingt oder nicht (ebd., S. 102). Regierungen, die sich auf Verträge gründen, hätten vielleicht denen überlegen sein können, die auf die natürliche Autorität zurückgehen, aber es kann sie nicht geben, weil sie diese Autoritätsverhältnisse voraussetzen. „The first of them should rather seem to have been agreed between Princes and Subjects, than between Men of equal Rank and Power“ (ebd., S. 103). Die Schlußfolgerung lautet dann: „Those are the best Governments, where the best Men govern; and the Dif-

ference is not so great in the Form of Magistracy, as in the Persons of Magistrates“ (ebd., S. 105).

Dabei werden künstliche Formen wie die des Gesellschaftsvertrages ausgeschlossen und nur die historischen Varianten berücksichtigt. Keine dieser Formen sei ohne persönliche Autorität ausgekommen (ebd., S. 104), und allein das spreche gegen die Idee eines Vertrages, weil der im Augenblick des Abschlusses alle Autorität an sich binden müßte. TEMPLES These ist damit deutlich gegen HOBBS gerichtet, der im „Leviathan“ von 1651 die Rechte des Souveräns an zivile Institutionen binden wollte, unter denen Wahlen und Versammlungen der Bürger die wichtigsten sind (HOBBS 1968, S. 228ff.). Nicht zufällig opponiert TEMPLE keineswegs gegen die negative Anthropologie HOBBS, deren Kritik seit ROUSSEAU die Rezeption bestimmt hat,² sondern er argumentiert politisch, nämlich vom Problem der besten Herrschaft her, die sich nicht aus der Vernunft ergibt, wie die Vertragstheorie annimmt, sondern die von sozialem Konsens getragen sein muß, egal wie dieser hergestellt worden ist (Works vol. I/S. 105). Das berühmte Bild dieser Herrschaftsidee ist die *Pyramide*: „That Government which ... takes in the Consent of the greatest Number of the People, and consequently their Desires and Resolutions to support it, may justly be said to have the broadest Bottom, and to stand the largest Compass of Ground; and if it terminate in the Authority of one single Person, it may likewise be said to have the narrowest Top, and so to make the Figure of the firmest sort of *Pyramid*“ (ebd.).

Dies ist die klassische Vorstellung der politischen Organisation einer Gesellschaft, wohl, wie TEMPLE sehr deutlich macht, ein Idealfall, der selten erreicht wird, der jedoch immer angestrebt werden sollte, weil sich darin die natürlichen Verhältnisse selbst spiegeln, nämlich die Herrschaftsformen und die Erziehungsoptionen der Familie oder des Hauses, die der Grund sind für die politische Organisation der Gesellschaft. TEMPLES Argument wird entwickelt nicht nur vor dem Hintergrund der Vertragstheorien, die im übrigen sehr oft seine paternalistischen Positionen bestätigen statt ihnen zu widersprechen³. Das Argument der natürlichen Herrschaft steht an einer Epochenschwelle, die sich in ganz anderen Diskussionen ankündigt. Zentraler als die Auseinandersetzung um das Naturrecht ist für den Diplomaten und literarischen Autor TEMPLE die *querelle des anciens et des modernes* (SCHLOBACH 1980), scheinbar ein Streit der Literaturkritik, der in Wirklichkeit die Grundannahmen des Feudalismus erschütterte.

Der Aufklärer und Cartesianer BERNARD DE FONTENELLE brachte den Streit 1688 im Annex zu seinen „Poesies Pastorales“ auf den Punkt. Er negierte die klassische Zyklentheorie der Kulturentwicklung und bezog Position gegen das unbedingte Vorbild der Antike in allen Fragen der Wissenschaft und Kunst. Die Moderne, so das Argument, bringe überlegenes Wissen hervor, das zugleich unter ganz anderen Bedingungen als in der Antike gelernt werden müsse (FONTENELLE 1688, S. 271ff.). Die Dynamik des Wissens sei nur in die Zukunft hin offen (ebd. S. 273ff.), und der Fortschritt liege „avant nous“ (ebd., S. 236). Diese Veränderung des Zeitschemas (vgl. OELKERS in diesem Band) begründet die Überlegenheit der Moderne in der Li-

teratur, der Redekunst, der Philosophie (Wissenschaft) und der Mathematik, denn offensichtlich fällt die kognitive Entwicklung nicht zurück, was die Zyklientheorie verlangen würde, so daß nur noch der Schluß eines offenen Fortschritts übrig bleibt, der sich aus dem Lernen selbst ergeben muß.

CHARLES PERRAULTS „Parallèle des anciens et des modernes“ (1688–1697) entwickelt aus FONTENELLES radikalen Überlegungen einen Kompromiß (SCHLOBACH 1980, S. 271), der zwischen Zyklen- und Fortschrittstheorie vermitteln sollte, aber letztlich den Streit nicht entscheiden konnte, was auch damit zusammenhängt, daß PERRAULT und viele andere zeitgenössische Autoren die Dynamik des Lernens und die Revolution des Wissens aus den *invisible colleges* der neuen Wissenschaft heraus sich nicht haben vorstellen können. Den Wendepunkt der Epochen markiert FONTENELLE, der verstanden hatte, daß sich das gesellschaftliche Lernen nicht länger in zyklischer Reproduktion des Wissens vollziehen würde.

Dieser Schritt hat unmittelbare Rückwirkungen auf die Legitimation politischer Herrschaft. Denn eine Rechtfertigung der Moderne, nicht nur der Literatur und Kunst, sondern der gesamten Lebensform, aus sich heraus und ohne Rückgriff auf unbedingte, aber rückwärtige Vorbilder legt auch die Kritik der Herrschaftsgenealogie nahe, die ihren Anfang nicht in der Gegenwart haben kann, wenn die Herrschaftsreihe fortgesetzt werden soll. Das Bestreiten der historischen Anfänge feudaler Herrschaft ist nur mit einem neuen Zeitschema möglich, in dem sich das auch die politische Herrschaft auf eine offene Zukunft einstellen muß. Alle wesentlichen Entwürfe der bürgerlichen Gesellschaft entstehen in diesem Epochenwechsel.

Mit der *querelle* nimmt die europäische Aufklärung die ihr eigene politische und pädagogische Richtung, und der Streit ist nicht zufällig ein Streit um den legitimen Modus des *Lernens*. WILLIAM TEMPLE vertritt in zwei einflußreichen Artikeln (Works vol. I/S. 147–169; 290–304) klar die Position der Antimodernen, die von der Überlegenheit und zeitlosen Gültigkeit der antiken Kultur ausgehen und gegen Neuerungen die lange, bewahrende Tradition setzen (ebd., S. 152), ohne die gültiges Wissen nicht zustandekommen könne. Dieser Macht füge „Modern Knowledge“ nichts hinzu, was den Bestand des Alten verbessern würde (ebd., S. 158). Die Modernen sind Zwerge, die auf den Schultern von Giganten stehen (ebd., S. 159), aber selber keine Giganten sein können, „because there are none now, at least in the Compass of our present Knowledge or Inquiry“ (ebd.).

Es gibt, sagt TEMPLE, gegenüber den Antiken keinen wirklichen Fortschritt in der Philosophie, selbst DESCARTES und HOBBS legen keine neuen Doktrinen dar. „They have by no means eclipsed the Lustre of *Plato, Aristotle, Epicurus*, and others of the Ancients“ (ebd., S. 162). Das gleiche gelte für die Rhetorik, für die Astronomie oder für die Physik, ganz zu schweigen von Musik oder Literatur (ebd., S. 162). Zwei Neuerungen der Moderne läßt TEMPLE gelten, nämlich das Kopernikanische System und WILLIAM HARVEYS Entdeckung des Blutkreislaufs von 1628. Und ihre Einschätzung macht deutlich, worum es in diesem scheinbar nur literaturkritischen Streit wirklich ging:

„There is nothing new in *Astronomy*, to vie with the Ancients, unless it be the *Copernican System*; nor in *Physick*, unless Harvey's Circulation of the Blood. But whether either of these be modern Discoveries, or derived from old Fountains, is disputed: Nay, it is so too, whether they are true or no; for though Reason may seem to favour them more than the Contrary Opinions, yet Sense can hardly allow them; and to satisfy Mankind, both these must concur. But if they are true, yet these two great Discoveries have made no Change in the Conclusions of Astronomy, nor in the Practice of Physick, and so have been of little Use to the World, though perhaps of much Honour to the Authors“ (ebd.).

Tatsächlich haben beide Entdeckungen nicht nur die moderne Astronomie und Medizin begründet, sondern das gesellschaftliche Lernen grundlegend geändert, und zwar entgegen allen antiken Annahmen, die weder die Bewegung des Himmels noch die innere Bewegung des Körpers richtig beschreiben konnten. TEMPLES englischer Opponent in dieser Frage war WILLIAM WOTTON, der zugesteht, daß in bestimmten Gebieten des Wissens, nämlich im Bereich der Politik und der Ethik, die Modernen von den Antiken gelernt hätten, daß daraus aber nicht abgeleitet werden könne, die Antiken seien in allen Gebieten überlegen gewesen. „If, indeed, in all other Sciences, Mankind has for 1500 Years been at a full Stop, the Perfection of the Ancient Politicks and Ethicks may be justly urged ... for the comparative Strength of their Parts; otherwise not“ (WOTTON 1694, S. 18).

WOTTON weist dann WILLIAM TEMPLES Hypothese der „History of Learning“ zurück (ebd., S. 77ff.), und zwar mit Hilfe von fünf Kriterien, die die Bedingungen des *modernen* Lernens anzeigen sollen. „Lernen“ wird hier im Sinne BACONS als experimentelle und innovative Organisation der Erfahrung aufgefaßt,⁴ was am Ende des 17. Jahrhunderts nur noch in der Form wissenschaftlicher Forschung verstanden werden konnte, an die die gesellschaftliche Erfahrung angeschlossen wurde. Daher postulierte WOTTON – die *Royal Society* ist 1661 gegründet worden⁵ – fünf Prinzipien des Lernens nach dem rigorosen Vorbild der experimentellen Wissenschaften. Das erste Prinzip beschreibt die strenge *Transparenz* des Wissens und Lernens. Die Methode müsse durchschaubar sein und ungeprüfte Doktrinen, die Abhängigkeiten schaffen, seien zu verwerfen. „All Men who make a Mystery of Matters of Learning, and industriously oblige their Scholars to conceal their Dictates, give the World great Reason to suspect, that their Knowledge is all Juggling and Trick“ (ebd., S. 89).

Das zweite Prinzip formuliert die *Prüfbedingung*: Ungeprüfte Behauptungen, gar solche, die einzig auf moralische Suggestion vertrauen, gelten solange nicht, bis Beweise für die Gewißheit vorliegen. Derjenige, der diese Beweise vorlegt, kann viele Jahre später als der leben, der die Behauptung aufgestellt hat. Entscheidend ist, daß die Beweise zureichend sind „to convince all competent Judges; especially when his Reasonings are founded upon Observations and Experiments drawn from, and made upon the Things themselves“ (ebd., S. 89/90). Das dritte Prinzip schließt hier an; es definiert die *Beweispflicht* und den Überlegenheitsnachweis aller Behauptungen im kompetitiven Dialog: „No Pretences to greater Measures of Knowledge, grounded upon Account of Long Successions of Learned Men in any Country, ought to gain Belief, when set against the Learning of other Na-

tions, who make no such Pretences, unless Inventions and Discoveries answerable to those Advantages, be produced by their Advocates“ (ebd.).

Das vierte Prinzip verlangt die Überprüfung von „Second-hand“-Urteilen und formuliert eine strikte Kritik der *Kompetenz*: „We cannot judge of Characters of Things and Persons at a great Distance, when given at Second-hand, unless we knew exactly how capable those Persons, from whom such Characters were first taken, were to pass a right Judgment upon such subject“ (ebd.). Das fünfte Prinzip schließlich formuliert die Notwendigkeit des *Vergleichs* anlässlich der jederzeit möglichen Exzellenz Anderer auf dem gleichen Gebiet des Lernens. Wer eine bestimmte Kunst oder Wissenschaft übermäßig lobt, verrät nur, daß er den Vergleich scheut. „Admiration may be as well supposed to proceed from their own Ignorance, as from the real Excellency of the Persons or Things; unless their respective Abilities are otherwise known“ (ebd., S. 90/91).

WOTTONS Prinzipien setzten sich durch, als allgemeine Prinzipien gesellschaftlichen Lernens, die zugleich eine hohe politische Bedeutung erlangten. Sie widerstreiten paternaler Herrschaft mit einem neuen Erfahrungsparadigma, das die Wahrheit nicht mehr im heiligen Text vermutet. Dies hatte bereits JOHN MILTON in seiner „Pro Populo Anglicano Defensio“ von 1651 deutlich formuliert, wenn die Kirchengelahrtheit attackiert und die unvoreingenommene Erfahrung in den Mittelpunkt gestellt wird (MILTON 1991, S. 74ff.). Im Zweifelsfalle ist „learned without letters“ besser als „lettered without learning“ (ebd., S. 77); „Lernen“ ist hier schon deutlich abgehoben von Indoktrinationen, die sich aus der scholastischen Buchgelahrtheit ableiten. Diese Erfahrung ist eine geschlossene, in sich kreisende, die sich unberührt zeigt auch vom kleinsten Tropfen *substantiellen Lernens* (substantial learning), das MILTON gleichsetzt mit einer *nicht* spekulativ gedeuteten Erfahrung (ebd., S. 76).

Der Widerspruch gegen die Beschränkung des Lernens geht einher mit dem Anspruch öffentlicher Vernunft, die sich in Verfahren der bürgerlichen Gesellschaft umsetzt und zugleich auch die Erziehung neu bestimmt. MILTON hat den Vorrang des Gesetzes mit der Beschneidung feudaler Willkür begründet und das entscheidende Argument darin gesehen, daß es kein Gesetz oberhalb des Gesetzes geben könne (ebd., S. 130), mithin alle Bürger gleich, auch die Herrscher, dem Gesetz unterworfen seien, eine Denkfigur, die sein treuer Leser JOHN LOCKE 1689 in den „Two Treatises of Government“ ausgestalten sollte.⁶ LOCKE war auch der erste, der auf die neuen Verhältnisse pädagogisch reagierte, wenn er 1693 die Erziehung als die hauptsächliche Kraft der Formung des Menschen beschreibt und darunter einen Prozeß der Disziplinierung *durch* Vernunft verstand. „The great Principle and Foundation of all Vertue and Worth, is placed in this, That a Man is able to *deny himself* his own Desires, cross his own Inclinations, and purely follow what Reason directs as best, tho' the appetite lean the other way“ (LOCKE 1989, S. 103). Das ist formuliert als Kritik an der permissiven Erziehungspraxis der höfischen Gesellschaft, aber liest sich rückblickend weit mehr als Rechtfertigung jener pädagogischen Rationalisierung, die die bürgerliche Gesellschaft mit sich bringt. In ihr sind

Kinder nicht länger „Play-things“ (ebd., S. 104), sondern ernstzunehmende Individuen, die lernen müssen, ihren Willen durch die allgemeine Vernunft zu *beschränken*. „He that is not used to submit his Will to the Reason of others, *when he is young*, will scarce hearken or submit to his own Reason, when he is of an Age to make use of it“ (ebd., S. 105).

Diese Wirkungsannahme läßt sich mit ROUSSEAU bestreiten (vgl. OELKERS 1991), einfach weil die Entwicklungspsychologie dagegen spricht und sich außerdem die Moral der Erziehung mit der bürgerlichen Gesellschaft selbst verändert. Aber die Verpflichtung der Pädagogik auf *Vernunft*, somit auf *öffentliche Bildung*, ist damit nicht zugleich auch widerlegt. Dieses Programm wird aber nicht als buchstäbliche Disziplinierung des Subjekts durch Vernunft realisiert, was sich schon bei LOCKE schwer vorstellen ließ, sondern als Organisation öffentlicher Bildung, die in Frankreich nach dem Verbot der jesuitischen Collèges 1763 einsetzte. LA CHALOTAIS' berühmter „Essai d'éducation nationale“ aus diesem Jahre⁷ formuliert Prinzipien (LA CHALOTAIS 1763, S. 37ff.), die sich am neuen Paradigma des Lernens orientieren und die schulische Bildung nach dem Vorbild der Erfahrungswissenschaften verstehen.

Die pädagogische Voraussetzung ist die sensualistische Konstruktion des Geistes, nämlich der Erwerb und die mentale Verdichtung elementarer Ideen unter der Voraussetzung didaktischer Steuerungen (ebd., S. 38f.). „Le principe fondamental de toute bonne méthode, est de commencer par ce qui est sensible, pour s'élever par degrés à ce qui est intellectuel; par ce qui est simple, pour parvenir à ce qui est composé; de s'assurer des faits avant de rechercher les causes“ (ebd., S. 39). Die umgekehrte Methode widerspricht nicht nur dem Verfahren der Wissenschaft, sondern zugleich dem menschlichen Geist: „Toute méthode qui commence par des idées abstraites, n'est pas faite pour les enfans, & ... elle est contraire à la nature de l'esprit humain“ (ebd., S. 41).

Theologische Doktrinen sind abstrakte Ideen, die der Erfahrung widersprechen und insofern sich gegen das Lernen selbst richten. „Lernen“ ist nicht länger identisch mit Abrichtung, sondern gewinnt über die Autonomie der wissenschaftlichen Erfahrung eine eigene Dimension, die sich nicht dogmatisch steuern läßt. In diesem Sinne ist „Aufklärung“ eine Revolution des *Lernens*, das sich auf offene Erfahrungen einstellen muß und nicht länger über abstrakte Gewißheiten kalmiert werden kann. Das sieht LA CHALOTAIS ganz deutlich: „Revenons au vrai & au réel; car en soi la vérité n'est autre chose que ce qui est, ce qui existe, & dans notre esprit ce n'est que la connoissance des choses existantes“ (ebd., S. 43). Das Erfahrungswissen ist aber keine Spiegelung von wiederum abstrakten Theorien; vielmehr steht das gesamte Lernen unter einem pädagogischen Vorbehalt, der die Methode betrifft, aber auch die Arrangierung und Auswahl des Wissens, das nicht sich selbst, sondern dem öffentlichen Nutzen dienen soll:

„Parmi les connoissances choisissez celles dont on peut tirer plus de conséquences utiles, qui ont plus de rapport à l'usage de la vie civile, aux moeurs & à la vertu; celles qui élèvent l'ame & l'esprit: préférez les opérations qui ont plusieurs utilités à la fois; répétez & approfondissez les mêmes dans

toute la suite de l'éducation, de sorte que depuis le commencement jusqu'à la fin ce ne soient que les mêmes vérités, les mêmes choses plus développées" (ebd., S. 43/44).

Auch hier läßt sich die Wirkungsannahme mit ROUSSEAU bestreiten, gegen den LA CHALOTAIS schreibt und den wenigstens die pädagogischen Zeitgenossen kaum so ernst genommen haben wie die Nachwelt. Immerhin aber kann ROUSSEAU zentraler Gedanke, das die erste Erziehung nur negativ formuliert werden könne (O.C. IV/S. 323f.), zur Relativierung utilitaristischer Kausalerwartungen verwandt werden, die allzu stark LOCKES These vertrauen, daß „Erziehung“ wesentlich Gewohnheitsbildung sei (LOCKE 1989, S. 120ff.). Aber es gibt kein „Management of Children“ (ebd., S. 105), das durch fortgesetzte Übung (repeated Practice) die richtigen Dispositionen erzeugen könnte (ebd., S. 122). Insofern ist der *Emile* das Schibboleth für die *Kritik* der Aufklärungspädagogik⁸.

LA CHALOTAIS, und mit ihm die utilitaristische Pädagogik, war da erheblich naiver und robuster im Blick auf die Wirkungserwartungen der neuen Erziehung: „L'expérience fait voir également qu'on n'oublie jamais ce qui est gravé pendant l'enfance dans les fibres délicates du cerveau, par des actes fréquens & réitérés. Il n'y a point d'enfant qui ait oublié à jouer aux cartes“ (LA CHALOTAIS 1763, S. 44). Aber es gibt keine Einheitsmethode, die individuelle Erfahrung so anzuleiten, daß Vergessen möglichst ausgeschlossen wird. „Les fibres délicates du cerveau“ sind der physiologische Grund eines autonomen Lernsystems, das zu keinem Zeitpunkt wie eine *tabula rasa* betrachtet werden kann. Die sensualistische Idee der gezielten *Einwirkung* wenigstens ist ohne die Irritation des autonomen Lernens gedacht und insofern eine unzulässige und irreführende Vereinfachung. Das hat eine erfolgreiche Karriere in der Wirkungsgeschichte nicht etwa behindert, sondern befördert, einfach weil mit dem methodischen Programm der „Einwirkung“ die weitgehendsten pädagogischen Erwartungen verbunden werden konnten.

Der Streit um die Pädagogik der Aufklärung liegt aber nicht hier, sondern dort, wo der *politische* Modus des Lernens und der Vorrang des Erfahrungswissens berührt sind. Die Schmerzschwelle erkennt die zeitgenössische Kritik an LA CHALOTAIS' Entwurf sehr genau (CREVIER 1763), die das Programm einer öffentlichen, rationalen Bildung mit den Denkmitteln der christlichen Pädagogik zurückweist. Man muß die Seele kennen, schreibt JEAN BAPTISTE LOUIS CREVIER, um den Menschen formen zu können (ebd. S. 9f). Damit aber muß die Erziehung eine weit höhere Verfügungsgewalt beanspruchen, als dies noch im radikalen Sensualismus der Fall gewesen ist. Die Reinigung des Lehrplans vom christlichen Gedankengut ist das eigentliche Skandalon; wer nicht mehr die Apokalypse lesen läßt (ebd., S. 23f.), dem droht sie. Aber wer religiöse Doktrinen zur Grundlage des Lernens erhebt, der will nicht nur den Geist konstruieren, sondern ihn lebenslang beherrschen, und an dieser Stelle wird Mitte des 18. Jahrhunderts die Wasserscheide formuliert.

Auf dem heutigen Niveau von Subjekttheorien (vgl. nur FRANK 1991) läßt sich das Programm einer pädagogischen Konstruktion des Menschen nicht nur moralisch, sondern analytisch zurückweisen. Es ist nicht nur nicht zulässig, Kinder wie voraussetzungslose Objekte der Erziehung zu betrachten, es ist zugleich auch nicht

möglich. Ein Lernziel „Individualität“ ist sinnlos, weil Kinder immer schon Individuen sind und dazu nicht „gemacht“ werden müssen. „Individualität“ wird nicht erzeugt (ebd., S. 68ff.), sondern bildet sich, nicht nach einem maßgebenden Allgemeinen, sondern in und mit den Eigenschaften eines *Subjekts* (ebd., S. 70). So hat das Jahrhundert der Aufklärung an keiner Stelle ihre Erziehungsentwürfe denken können, und es scheint, als sei mit der Akzeptanz der Individualität von Sinnentwürfen und Bildung (ebd., S. 75) das Projekt der Aufklärung, wenigstens in pädagogischer Sicht, zuende.

Aber gerade wenn man einer Hermeneutik des Subjekts das Wort redet, so ist jede Sinnbestimmung, überhaupt jede Artikulation von Bedeutungen, an kulturelle Intersubjektivität gebunden, somit an Öffentlichkeit oder das, was MICHAEL OAKESHOTT die *modes of experiences*⁹ genannt hat. „Gebunden“ heißt nicht, daß „Subjektivität“ durch pädagogische Kausalitäten erzeugt wird, das wäre ein erneuter Rückgriff auf LOCKE; wohl aber kann die Selbstbildung des Subjekts nur vorgestellt werden unter der Voraussetzung kultureller Standards, *in* und *mit* denen sich der Verstehenshorizont jedes Lernenden formen muß. In komplexen Gesellschaften mit bürgerlicher Verfassung, die Bildung nicht länger privilegiert, läßt sich diese Aufgabe nur noch mit Hilfe pädagogischer Organisationen bearbeiten.

„Komplexität“ stellt sich im Zusammenhang von Kommunikation und Wissen her. Beide Bereiche segmentieren und spezialisieren sich zu hochaggregierten Verstehensformen, die von Innen heraus gelernt werden müssen. Die Niveaus des Verstehens wachsen ständig, zugleich dynamisiert sich das Wissen und steigt das Tempo der Systemreproduktionen und somit des Lernens. Diese Entwicklung ist durch das Lernparadigma der Aufklärung entscheidend befördert worden, und sie ist auch nur im Medium von Aufklärung sinnvoll fortzusetzen. „Aufklärung“ hieß zu keiner Zeit *vollständige* Transparenz oder *abschließende* Vollendung, auch wenn gerade die pädagogischen Leitformeln diesen Irrtum beförderten (OELKERS 1990). Aber Durchsichtigkeit oder Gewißheit kann es nur unter Bedingungen doktrinären Wissens geben, weil nur so die Dynamik der Innovation stillgestellt werden kann. Dynamisches Wissen kann immer nur für Anschlüsse sorgen, aber folgt keinem Ziel, an dem der von WOTTON erwähnte „full Stop“ tatsächlich erreicht werden könnte.

Im fünften Band der *Encyclopédie* (1755) wird „Schule“ von DIDEROT definiert als „*lieu public où l'on enseigne les langues, les Humanités, les Sciences, les Arts etc.*“ (S. 303; Hervorhebung J.O.). Wesentliche Programme der *éducation publique* im Ancien Régime folgen diesem Muster,¹⁰ denn sie begründen säkulare Lehrpläne und didaktische Arrangements, mit denen der erreichte Wissensstand an die nachwachsende Generation weitergegeben werden soll. Diese Pläne unterteilen Wissen nach Klassen und Niveaus und beschreiben Lehr-Lernprozesse der Aneignung. Die Organisationsstruktur ist nicht beliebig, solange es um einen „*lieu public*“ geht, der der Vermittlung von Wissen und Können dienen soll. „Öffentlich“ nennt DIDEROT den Ort des Lernens aus zwei Gründen, er ist jedermann ohne Zensur zugänglich und er definiert Inhalte des Lernens, die nur hier erworben werden können, also nicht in der alltäglichen Lebenswelt immer schon verfügbar sind.

Diese Idee ist grundlegend für das, was ADAM FERGUSON 1767, in Verwendung einer geläufigen naturrechtlichen Formel,¹¹ die *civil society* genannt hat. Für sie ist die öffentliche Betätigung des Geistes grundlegend (FERGUSON 1988, S. 133). Die Überlegenheit der Moderne gegenüber der Antike wird, deutlich gegen WILLIAM TEMPLE formuliert, mit der neuen Wirklichkeitserfahrung, also mit unausgesetztem Lernen, begründet (ebd., S. 134). Und auch hier ist der gesellschaftliche Nutzen die zentrale Bildungserwartung (ebd., S. 135), wobei „Nutzen“ nicht ökonomisch, sondern gerade pädagogisch gedacht wird. Die *Bildung* wird am Nutzen gemessen, und dieser Nutzen wird öffentlich und eben nicht privat, wie im Geschäft, definiert. Die bürgerliche Freiheit ist wohl auch eine des Geschäfts (ebd., S. 301ff.), aber die Verpflichtung geht darüber hinaus in Richtung auf eine moralisch verstandene „öffentliche Gerechtigkeit“ (ebd., S. 309), die Bildung und politische Verfahren gleichermaßen erfordert (ebd., S. 314ff.). Für die Begründung der Bildung findet FERGUSON eine weitreichende Formel, in der *Recht auf Eigentum* ausdrücklich vom *Recht des Geistes* unterschieden wird. „Die Rechte des Geistes“, also Bildung, „können durch keine andere Gewalt behauptet werden als durch diejenige, die von ihm selbst ausgeht“ (ebd., S. 317/318).

Diese *public education* ist bislang nur ein Randthema der nachsozialistischen Diskussion um die *civil society* (KEANE 1988, ROSENBLUM 1989, HABERMAS 1990, S. 11–50, MICHALSKI 1991), wobei die Schulkritik der Reformpädagogik das Aufklärungsthema weitgehend verdeckt hat. Die soziologische oder tiefenpsychologische Kritik der Schule als *Institution* kann aber den Anspruch der Aufklärung nicht einfach außer Kraft setzen, und zwar aus mindestens drei Gründen: (i) Die Schulkritik setzt das Medium der Aufklärung voraus und vertraut auf jene Bildungsprozesse, die institutionenkritisch negiert werden. (ii) Die historische Aufklärung hat ein Lernparadigma kulturell verankert, auch wenn die institutionelle Form der staatlichen Schule dem nur bedingt entspricht. (iii) Aufklärung als Lernprozeß ist die einzige Bildungsform, die sich mit der zivilen Gesellschaft vereinbaren läßt. Sie schließt Indoktrination aus und verpflichtet das Lernen auf Objekte, die ihm selbst dienen, nämlich auf Wissen, das nach den didaktischen Kriterien der Beförderung des Verstehens selektiert worden ist.

Politische Gewalt hat die These der *civic society* zuerst in der amerikanischen Revolution angenommen. Deren Erziehungsprogramme¹² zielen auf eine öffentliche Bildung, die Aufklärung tatsächlich als Lernprozeß organisieren kann – „obtain the Advantages arising from an Increase of Knowledge, and prevent as much as may be the mischievous Consequences that would attend a general Ignorance among us“ (FRANKLIN 1749, S. 6). Die Überwindung der Ignoranz verlangt ein Paradigma des Lernens, mit dem die Bewegung des modernen Wissens nachvollzogen werden kann. THOMAS PAINE hat das 1794 in „The Age of Reason“ *scientific learning* genannt und von religiöser Indoktrination unterschieden (PAINE 1989, S. 235ff.), die das legitime Wissen dogmatisch beschränken muß und insofern einem ganz anderen Lernparadigma verpflichtet ist. Die Schule vor der Aufklärung konnte auf *einen* Glauben verpflichtet werden, wie sich noch in der späten Barock-

pädagogik an Regelwerken für Lehrer und Schüler rasch nachweisen läßt;¹³ das Lernen konnte gedacht werden, als sei es von einem Archimedischen Punkt aus abschließend steuerbar. „Aufklärung“ dagegen verlagert das Lernen in unabschließbare Prozesse, die sich nur als *Initiationen* verstehen lassen, in denen die Lernfähigkeit selbst geschult wird.

Diese Überzeugung wird früh formuliert, etwa in DIDEROTS „Plan d’une université pour le gouvernement de Russie“ von 1775: „L’objet d’une école publique n’est point de faire un homme profond en quelque genre que ce soit, mais de l’initier à un grand nombre de connaissances dont l’ignorance lui serait nuisible dans tous les états de la vie, et plus ou moins honteuse dans quelques-uns“ (O.C. III/S. 444). Die Idee, daß Unwissenheit schädlich oder gar schändlich sei und beschränktes Lernen destruktiv, wird natürlich auch von religiösen Lehren geteilt. Aber Bildung heißt hier Selbstverpflichtung durch zunehmende Einsicht in den Sinn der Dogmen, während Aufklärung das Lernen freisetzt. Die politische Aufklärung ist die Reaktion auf die grundlegend neue Lernerfahrung unbeschränkter Forschung, mit der sich die Wirklichkeit unabhängig von der Symbolsprache der Religion beschreiben und die darauf bezogenen Dogmen widerlegen ließen. Die Kirchen wurden selbst zu Lernprozessen gezwungen, die den Widerstand gegen die neuen Erfahrungen allmählich zum Verschwinden brachten. In diesem Sinne gehören Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung zusammen; sie sind Ursachen und Verstärker eines säkularen Umbruchs im gesellschaftlichen Lernen selbst, das die Moderne ausmacht und noch deren radikale Kritik bestimmt. Jede Verwerfung dieser Moderne muß voraussetzen, was sie institutionalisiert hat, nämlich die Eröffnung von Lernchancen über die alltäglichen Lebenswelten hinaus, die einzig über diesen Prozeß der gesellschaftlichen Bildung überhaupt fraglich werden konnten. Die Romantisierung des einfachen Lebens oder der Natur im Alltag ist darauf nur die verspätete Reaktion.

Es gibt daher keine Epochenschwelle zwischen der politischen Moderne und der ästhetischen Postmoderne. Der Wandel im Stilempfinden und damit in der Kunstproduktion am Ende des 20. Jahrhunderts ist nicht zuleugnen (vgl. nur JENCKS 1987; zur Theoriediskussion zuletzt ROSE 1991), aber die Diffusion der „progressiven“ Ambitionen bestimmter Teile der politischen Literatur und Kunst,¹⁴ die abgelöst wird durch eine stilistische *anything-goes*-Einstellung, setzt den Zusammenhang von Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung voraus, ohne den weder „progressive“ Kunst (und ihr Gegenteil) noch postmoderne Ästhetik (und ihr Gegenteil) möglich gewesen wären. Die Bedingungsfaktoren sind pädagogischer Natur, eine institutionelle Bildung, die sich selbst bewahren und zugleich auf die Dynamik des Wissens reagieren muß, eine gesellschaftliche Lernaspiration, die als dominanter Wert noch in Karriereplanungen oder in der Organisation des Alltags präsent sein muß, und die nicht zuletzt die Verstehensansprüche öffentlicher Diskussionen prägt, welche nur dann zu erfüllen sind, wenn sich die gesellschaftlichen Lernprogramme darauf eingestellt haben. Sie müssen flexibel sein für Themenwandel, auch für Einstellungsänderungen, aber sie sind noch in Positionen radika-

ler Abwehr der Moderne vorausgesetzt. Zur Aufklärung als sich selbst steuernden gesellschaftlichen Lernprozeß gibt es daher keine Alternative.

Diese These ist nicht moralisch zu verstehen. Die Indikatoren sind sozialhistorischer Natur, und sie betreffen so unterschiedliche Felder wie die Entwicklung der Massenkommunikation aus dem *Ancien Régime* heraus (DARNTON/ROCHE 1989), die allmähliche Auflösung der traditionellen Volkskultur (vgl. BACHTIN 1987) durch Prozesse pädagogischer Rationalisierung (MÜLLER/RINGER/SIMON 1987; HARTEN 1990), in die auch eine grundlegende Veränderung der Erziehungsverhältnisse eingebunden ist (SNYDERS 1971; MUCHEMBLED 1990, Kap. 5; HERRMANN 1991, S. 107–267). Diese und vergleichbare Faktoren zeigen den dramatischen Wandel der Lernformen und den unwiderstehlichen Zwang einer didaktischen Organisation, die sich ausschließlich der modernen Wissensproduktion verpflichtet weiß. Keine Reformpädagogik hat daran, gesellschaftlich gesehen, etwas ändern können; starke Individualisierungen gehören zum Programm und stellen nicht etwa Anomalien dar.

Das Themenspektrum dieses Bandes ist mit den Begriffen *Aufklärung*, *Öffentlichkeit* und *Bildung* wohl zu umreißen, die in den Beiträgen dargelegten Kontroversen sind indes nicht dazu angetan, allein eine positive Rückkunft zur Position bestimmter Aufklärer zu umreißen. „Aufklärung“ darf nicht einfach als geschichtliche Markierung verstanden werden, die man nach Belieben verlassen oder wieder aneignen kann. Vielmehr ist sie, dargelegt als historischer *Lernprozeß*, Resultat und Dynamik gleichermaßen, von der offenbar nicht voluntaristisch Abstand genommen werden kann. Daher können bestimmte pädagogische *Konzepte* des 18. Jahrhunderts kritisiert *und* in ihrer Wirkungsgeschichte, in der Bewegung, die sie selbst ausgelöst haben, ernst genommen werden. Man kann Aufklärung als Lernprozeß mit heutigen Theoriemitteln rekonstruieren und die naiven Gewißheiten des 18. Jahrhunderts destruieren, ohne die Lernerwartungen oder gleichsam die kollektive Lernbiographie aufzulösen, die die pädagogische Realität seit dem 18. Jahrhundert geprägt haben. Und es ist Teil des Problems, daß sich derartige Deutungen immer nur plural und widersprüchlich realisieren lassen. Eben das ermöglicht eine Organisationsform von Lernen, die „Aufklärung“ genannt worden ist.

Anmerkungen

- 1 Die Erziehungstheorie *vor* der Reformpädagogik definiert in aller Regel einen *starken* Paternalismus, versteht man darunter einen pädagogischen Eingriff, der stellvertretend erfolgt und nicht vom Objekt abhängig gemacht wird. Die Pädagogik vom Kinde aus erschüttert diese Position nachhaltig, wenngleich unter Inkaufnahme einer Paradoxie. Die Kindzentrierung der Erziehung wird selbst zu einem starken Erziehungsprogramm, nämlich der Erwachsenen und ihrer Ambitionen gegenüber Kindern. Philosophische Rechtfertigungen für einen *schwachen* Paternalismus finden sich in SARTORIUS 1983, eine pädagogische Behandlung des Problems in OELKERS 1992.
- 2 MICHAEL OAKESHOTT (1975) hat zu Recht darauf verwiesen, daß HOBBS Argument sich auf die Bedingungen der *civitas* richtet (ebd., S. 41). Der Leviathan beschreibt die Bedingung der „civil condition“ (ebd., S. 46) unter der Voraussetzung der Autorität der Gesetze. Eben darum überwindet HOBBS den Absolutismus (ebd., S. 63).

- 3 Etwa wenn PUFENDORF die Autorität des Vaters als eine Bedingung und ein Erfordernis des *Sociétés Civiles* beschreibt (PUFENDORF 1735, S. 273ff.).
- 4 BACONS *Advancement of Learning* 1605) stellt eine Kritik antiker Positionen dar und ist zugleich antiken Konzepten verpflichtet (DE MAGALHAES-VILHENA 1986, S. 91–151). Die *querelle* am Ende des 17. Jahrhunderts fragt politisch brisanter nach dem *Überlegenheitsanspruch* der Antike im Sinne einer unbedingten Autorität.
- 5 Mit einem von THOMAS SPRAT (1667) formulierten Lernprogramm, das gegen die metaphysischen Systeme gerichtet ist und „natural knowledge“ einzig von der kontrollierten Erfahrung der Dinge selbst erwartet. Bildung ist „Experimental Education“ (ebd., S. 329ff.).
- 6 LOCKE führte „Pro Populo Anglicano Defensio“ von 1667 an auf seiner Bücherliste und las auch andere politische Traktate MILTONS (HARRISON/LESLETT 1971).
- 7 LA CHALOTAIS war „procureur-général“ des französischen Königs im Parlament der Bretagne. Diesem Parlament legte er am 24. März 1763 seinen Erziehungsplan vor. Eine deutsche Übersetzung des Plans gab A.L. SCHLÖZER 1771 heraus, mit einer langen Einleitung sowie einem umfangreichen Anhang, die gegen BASEDOWS „erziehenden Unterricht“ gerichtet sind, weil dieser sich nicht als *öffentliche Bildung* verstehen lasse. Für die Wirkungsgeschichte der pädagogischen Aufklärung in Deutschland ist zentral, daß sich BASEDOWS Position durchsetzt, weil sich nur mit ihr weitreichende Absichten der Moralisierung verbinden lassen. (Zur These auch den Beitrag OSTERWALDER, i.ds.Bd.)
- 8 Grundlegend für ROUSSEAU ist die Entwicklung der Natur, was wohl bestimmte sensualistische Annahmen einschließt, auch der Idee der *tabula rasa* nicht widerspricht (O.C. IV/S. 279f.), aber eine technische Einwirkung, die zu Gewohnheitsbildungen führt, grundlegend ausschließt (ebd., S. 282f. u.pass.). Die Pädagogik der Aufklärung ist in ihrer Erziehungserwartung fast ausschließlich sensualistisch gestimmt (OELKERS 1991, 1992a).
- 9 Grundlegende Erfahrungsmodi sind Geschichte, Wissenschaft und Praxis (OAKESHOTT 1933). Erfahrungsmodi selbst sind öffentliche Denkformen, „a homogenous but abstract world of ideas“ (ebd., S. 75). Die Modi sind kohärent (ebd., S. 84), wenngleich in sich differenziert. In ihnen formt sich das Verstehen, so daß für die Bildungstheorie das Konzept der Initiation grundlegend wird.
- 10 Etwa: „De l'éducation publique“ (1762), „Essay sur l'éducation publique“ (1765), „Plan d'éducation publique“ (1770). Der erste Titel wird fälschlicherweise DIDEROT zugeschrieben (vgl. PALMER 1985).
- 11 Grundlegend ist die Unterscheidung von Naturzustand und Gesellschaftszustand; der *etat civile* wird als Zusammenschluß von Menschen beschrieben, die sich als Bürger nicht nur vor dem Gesetz, sondern vor der Öffentlichkeit disziplinieren müssen (so etwa PUFENDORF 1734, Bd. II/S. 266ff.).
- 12 Einige Programme sind zusammengestellt in FÖRSTER 1987; das grundlegende Motto stammt von THOMAS JEFFERSON: „Eine Nation kann nicht zugleich unwissend sein und frei“ (ebd., S. 115).
- 13 Ich beziehe mich etwa auf JOHANN FRIEDRICH ALBERTIS „Rechtschaffenen Schüler“, das 1729 in Halle erschienen ist, sowie auf GOTTFRIED HOFFMANNS „Vernünftige Einrichtung Des Schulwesens“ von 1720. In dieser Literatur ist Erziehung strikt getrennt von allem, was mit Aufklärung oder öffentlicher Bildung zu tun hat.
- 14 Es wird dabei oft übersehen, daß es auch einen faschistischen Avantgardeanspruch gegeben hat (vgl. GRIMM/HERMAND 1980).

Literatur

- ALBERTI, J.F.: Die Innerliche und äußerliche Gestalt Eines Rechtschaffenen Schülers, Das ist, Deutlicher Unterricht, Wie sich die Jugend Sol auf eine GOTT wohlgefällige Art gewinnen, unterrichten und erziehen lassen... Halle 1729.
- BACHTIN, M.: Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur. Übers. v. G. LEUPOLD; hrsg. v. R. LACHMANN. Frankfurt/M. 1987. (russ. Orig. 1965)
- CREVIER, J.B.L.: Difficultés proposées à Monsieur de Caradeuc de La Chalotais, Procureur-Général au Parlement de Bretagne. Sur Le Mémoire intitulé: Essai d'Education Nationale, ou Plan d'Etudes pour la Jeunesse. Présenté au Parlement le 24 Mars 1763. Paris 1763.
- DARNTON, R./ROCHE, D. (Ed.): Revolution in Print. The Press in France 1775–1800. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press/The New York Public Library 1989.
- De l'éducation publique. Amsterdam 1762. (Expl. der Stadtbibliothek Zürich)
- DE MAGALHAES-VILHENA, V.: Anciens et modernes. Etudes d'histoire sociale des idées. Paris: Meridiens Klincksieck 1986.
- DIDEROT, D.: Plan d'université pour le gouvernement de Russie. (1775) In: Oeuvres Complètes. Ed. par J. ASSEZAT. Tome Troisième. Paris: Garnier Frères 1875, S. 429–534. (zit. als „O.C.“ mit Bandangabe und Seitenzahl)
- Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres. Ed. par D. DIDEROT/J.D' ALEMBERT. Tome Cinquième. Paris: Chez Briasson et.al. 1755. Essay sur l'éducation publique. o.O. 1765. (Expl. der Stadtbibliothek Zürich)
- FERGUSON, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Übers. v. H. MEDICK; hrsg. u. eingel. v. Z. BATSCHA/H. MEDICK. Frankfurt/M. 1988. (engl. Orig. 1767)
- FONTENELLE, B. DE: Digression sur les Anciens & les Modernes. In: B. DE FONTENELLE: Poesies Pastorales. Avec un Traité sur la Nature de l'Eglogue, & une Digression sur les Anciens & les Modernes. Paris: Chez Michel Guerout 1688, S. 224–282. (Exemplar der Bibliothèque publique et universitaire Neuchâtel)
- FRANK, M.: Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis. Essays zur analytischen Philosophie der Subjektivität. Stuttgart 1991.
- FRANKLIN, B.: Proposals Relating to the Education of the Youth in Pensilvania. Philadelphia 1749. (Fac. Repr. 1931)
- FÖRSTER, H. (Hrsg.): Was ist ein Amerikaner? Zeugnisse aus dem Zeitalter der amerikanischen Revolution. Leipzig/Weimar 1987.
- GRIMM, R./HERMAND, J. (Hrsg.): Faschismus und Avantgarde. Königstein/Ts. 1980.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. (1962) M.e. Vorw. z. Neuaufl. Frankfurt/M. 1990.
- HARTEN, H.-Chr.: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. München 1990. (= Ancien Régime, Aufklärung und Revolution, hrsg. v. R. REICHARDT/E. SCHMITT, Bd. 19)
- HARRISON, J./LASLETT, P.: The Library of John Locke. 2nd Ed. Oxford: Clarendon Press 1971.
- HERRMANN, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse. Weinheim 1991.
- HOBBS, TH.: Leviathan, or The Matter, Forme, & Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill. Ed. and intr. by C.B. MACPHERSON. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1968. (Repr. 1986). (Originalausg. 1651)
- HOFFMANN, G.: Kleine Teutsche Schriften Von Erziehung der Jugend Und Vernünfftigen Einrichtung Des Schul-Wesens... Zittau 1720.
- JENCKS, Ch.: Post-Modernism. The New Classicism in Art and Architecture. New York: Rizzoli 1987.
- KEANE, J. (Ed.): Civil Society and the State. New European Perspectives. London/New York: Verso 1988.
- LA CHALOTAIS, L.-R. de Caradeuc: Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse. O.O. 1763.

- LA CHALOTAIS, L.-R. de Caradeuc: Versuch über den Kinder-Unterricht. Mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projecte betreffend hrsg. v. A.L. SCHLÖZER. Göttingen/Gotha 1771.
- LOCKE, J.: Some Thoughts Concerning Education. Ed. by J.W. YOLTON/J.S. YOLTON. Oxford: Clarendon Press 1989. (Erstausg. 1693)
- MICHALSKI, K. (Hrsg.). Europa und die Civil Society. Castalgandolfo-Gespräche 1989. Stuttgart 1991.
- MILTON, J.: Political Writings. Transl. by C. GRUZELIER; ed. by M. DZELZAINIS. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1991.
- MUCHEMBLED, R.: Die Erfindung des modernen Menschen. Gefühlsdifferenzierung und kollektive Verhaltensweisen im Zeitalter des Absolutismus. Übers. v. P. KAMP. Reinbek b. Hamburg 1990. (frz. Orig. 1988)
- MÜLLER, D.K./RINGER, F./SIMON, B. (Eds.): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/ Editions de la Maison des Sciences de l'homme 1987.
- OAKESHOTT, M.: Experience and its Modes. Cambridge: Cambridge University Press 1933. (repr. 1987)
- OAKESHOTT, M.: Hobbes on Civil Association. Oxford: Basil Blackwell 1975.
- OELKERS, J.: Vollendung – Theologische Spuren in pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990, S. 24–72.
- OELKERS, J.: „Einwirkung“ und „Entwicklung“ – Zwei Paradigmen der europäischen Erziehungsphilosophie und die Krise der Schule. Ms. Bern 1991.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in ihre Probleme, Paradoxien, Perspektiven. Weinheim/München 1992.
- OELKERS, J.: „Seele“ und „Demiurg“. Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intention und Wirkung. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992a. (im Druck)
- PALMER, R.R.: A Mystery Explored: The *De l'éducation publique* Attributed to Denis Diderot. In: Journal of Modern History 57, 1 (March 1985), S. 1–23.
- PAINE, TH.: Political Writings. Ed. by B. KUKLICK. Cambridge et.al. Cambridge University Press 1989.
- Plan d'éducation publique. Paris: Duchesne 1770. (Expl. der Univ.-Bibl. Genf)
- PUFENDORF, S.: Le droit de la nature et des gens, ou système général Des Principes les plus importants de la morale, de la jurisprudence, et de la politique. Trad. par J. BARBEYRAC. t. I/II. 5ème éd., revue de nouveau & fort augmentée. Amsterdam: Pierre de Coup 1734. (lat. Orig. 1672)
- PUFENDORF, S.: Les devoirs de l'homme, et du citoyen, Tels qu'ils sont prescrits par la Loi Naturelle. Trad. par J. BARBEYRAC. t. I. 5ième éd., acc., revue de nouveau & augmentée. Amsterdam: P. de Coup & G. Kuyper 1735. (lat. Orig. 1673)
- ROSE, M.A.: The Post-Modern and the Post-Industrial. A Critical Analysis. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1991.
- ROSENBLUM, N.L. (Ed.): Liberalism and the Moral Life. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1989.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris: Bibliothèque de la Pléiade 1969. (zit. als „O.C.“ mit Bandangabe und Seitenzahl)
- SARTORIUS, R. (Ed.): Paternalism. Minneapolis: University of Minneapolis Press 1983.
- SCHLOBACH, J.: Zyklentheorie und Epochenmetaphorik. Studien zur bildlichen Sprache der Gesellschaftsreflexion in Frankreich von der Renaissance bis zur Frühaufklärung. München 1980. (= Humanistische Bibliothek, hrsg. v. E. GRASSI, Reihe I/Band 7)
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der

- Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Übers. v. L. SCHMIDTS. Paderborn 1971. (frz. Orig. 1965)
- SPRAT, Th.: The History of the Royal-Society of London, For the Improving of Natural Knowledge. London: J. Martyn 1667. (Expl. der Bibliothèque publique et universitaire de Genève)
- TEMPLE, W.: Works, vol. I. London: J. Round et.al. 1731. (Expl. der Univ.bibl. Tübingen)
- WOTTON, W.: Reflection upon Ancient and Modern Learning. London: J. Leake 1694. (repr. 1968)

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.